



Tolppi Kasper

Lapsen luovan itseilmaisun toteutuminen alakoulun opetussuunnitelmassa

Kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma
2020

Taide- ja taitoaineisiin kohdistuu jatkuvasti säästöleikkauksia, jotka vaikuttavat niin koulutaipaleensa vasta aloittaneisiin lapsiin kuin opettajiksi opiskeleviin. Muuttuvaan tilanteeseen yritetään mukautua niin hyvin kuin suinkin mahdollista, mutta voidaanko lapsille taata laadukasta opetusta? Tämä kysymys kiinnostaa itseäni luovuuden ja itseilmaisun kannalta, joiden yhdistelmästä käytän nimitystä luova itseilmaisuus.

Tässä kirjallisuuskatsauksena toteuttamassani tutkielmassani pyrin selvittämään sitä, kuinka lapsen omista ajatuksista ja ideoista kumpuava ilmaisu pääsee toteutumaan alakoulun kuvataideopetuksessa. Tarkemmin haluan saada vastauksen seuraaviin tutkimuskysymyksiini:

1. Mitä on itseilmaisuus alakoulun kuvataiteessa?
2. Miten opetussuunnitelma tukee itseilmaisun toteutumista?

Tarkastelun kohteenani on erityisesti vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, jonka antama ohjeistus koskee suurinta osaa Suomen alakoulua käyviä lapsia. Opetussuunnitelmat sekä vallitsevat kasvatuskäsitykset muuttuvat ajan saatossa, sillä ne heijastavat sen aikaista yhteiskuntaa. Tämän vuoksi käyn tutkielmassani läpi taidekasvatuksen historiaa, jotta saan kokonaiskäsityksen siitä, millainen luovan itseilmaisun rooli on ollut aina 1800-luvun lopusta 2000-luvulle saakka. Tämä myös auttaa hahmottamaan, kuinka suuressa arvossa luovuus sekä itseilmaisuus ovat tänä päivänä verrattuna vuosikymmenien takaiseen aikaan.

Lapsen tuottamaan taiteeseen vaikuttaa lapsen kokemus taiteesta. Lapsi valmistaa luontaisesti itseään kiinnostavia kuvia ja ilmentää siten omaa kokemusmaailmaa. Lapsen taide vaihtelee myös sen mukaan, missä kontekstissa lapsi tuottaa kuvaa. Koulussa taidetta määrittää tehtävänannot, kun taas kotona kuvan tekemiselle on vapaammat ”raamit”. Luovan itseilmaisun toteutumiseksi koulussa ei riitä ainoastaan lapsen oma panos, vaan myös kasvattajan roolilla on vaikutusta siihen, kuinka lapsen ilmaisua voidaan tukea. Koska lapsen taiteen tekeminen koulussa on sosiaalista toimintaa, tutkielmani teoreettisena lähtökohtana toimii sosiokonstruktiivinen lähestymistapa, joka korostaa tiedon rakentumista sosiaalisten suhteiden muodostamana.

Avainsanat: luovuus, itseilmaisui, alakoulu, opetussuunnitelma

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Tutkimusasetelma.....	8
3	Teoreettisena lähtökohtana sosiaalinen konstruktivismi	10
4	Keskeiset käsitteet	12
4.1	Itseilmaisu.....	12
4.2	Luovuus	13
5	Luovan itseilmaisun historiaa 1800-luvun lopulta 2000-luvulle	15
6	Lapsi taiteen tekijänä ja kokijana.....	18
6.1	Lapsen taidekäsitteys	18
6.2	Lapsen taide koulu- ja kotikontekstissa	20
7	Luova itseilmaisu opetussuunnitelmassa	22
7.1	Koulu luovaa itseilmaisua ruokkivana ympäristönä	23
7.2	Kasvattaja tukemassa luovaa itseilmaisua	25
8	Johtopäätökset ja pohdinta.....	28
	Lähteet	31

1 Johdanto

Kandidaatintutkielmassa pyrin selvittämään, kuinka alakoulun (luokka-asteet 1–6) kuvataiteessa mahdollistetaan lapsen itseilmaisu. Kouluissa on yhä tänäkin päivänä näkyvissä esimerkkejä siitä, kuinka oppilaiden työt noudattavat Pinterestistä tai muusta kuvapankista kopioitua esimerkkiä, josta jäljentämällä oppilaat valmistavat oman kuvansa. Tällöin oppilaiden työt ovat käytännössä kopioita sekä esimerkkikuvasta, että toisistaan. Oppilaiden työt saattavat päällisin puolin näyttää kivoilta, mutta ovatko lapset todellisuudessa oppineet kuvaa tehdessä hyödyntämään omaa ajattelu- ja ilmaisutaitoaan?

Koulun kuvataiteen opetuksen tärkeyttä perustellaan yleisesti, sillä että kuvataidetunneilla lapsille tarjotaan mahdollisuus oppia konkreettisesti käsin tekemällä. Ideaalitapauksessa lapsi pääsee suorittamaan kuvataiteen oppitunnilla itse kaikki eri työvaiheet suunnittelusta toteutukseen. Kuvataiteen opetuksen konkreettinen luonne edesauttaa lasta kasvattamaan omaa itsetuntoaan ja minäkuvaansa, sillä itse valmistetut tuotokset heijastavat tekijänsä persoonaa. Itse tekeminen opettaa lasta tunnistamaan itsensä ympäristössään aktiivisena toimijana, jonka ei tarvitse ottaa kaikkea vastaan ennalta määrättynä (Räsänen, 2009, s. 30–31).

Koulussa kuvataiteen oppitunnit ovat rajalliset, jonka vuoksi ne vaativat opettajilta tarkkaa aikatauluttamista, jotta oppimistavoitteisiin päästäisiin. Viimeisen 40 vuoden aikana perusopetukseen sisältyvien taideainetuntien vähimmäismäärä ja tuntijakojen mahdollistama tuntien maksimimäärä ovat vähentyneet, ja samalla taideaineiden opetuksen suhteellinen määrä on laskenut, kun valinnainen taideopetus vähenee samalla muiden oppiaineiden opetuksen määrän kasvaessa. Taidekasvatuksessa ongelmana on se, että taideaineet ovat koulussa monesti valinnaisuuteen painottuvia, ja siten niiden rooli on hyvin erilainen verrattuna muihin oppiaineryhmiin, jotka kuuluvat kaikille oppilaille yhteisesti koko peruskoulun ajan. Valinnaisuutta voi pitää toisaalta taideaineiden kohdalla pedagogisesti perusteltuna ratkaisuna, sillä silloin lapsi pääsee itse valitsemaan itselleen sopivaa ja mielenkiintoista painotusta koulunkäyntiin (Kovanen, 2019, s.135).

Kuvataidekasvatuksen saamat resurssit eivät rajoitu ainoastaan alakouluun, vaan muutenkin koulun ulkopuolella järjestettävään taiteen perusopetukseen. Opetus- ja kulttuuriministeriö teetti vuonna 2019 selvityksen, jolla kartoitettiin taiteen perusopetusta koskevan rahoitusjärjestelmän uudistamistarpeita. Selvityksen tuloksena todetaan, että taiteen perusopetuksessa oppituntien määrä sekä oppituntikohtaiset valtionosuudet eivät ole riittävällä

tasolla. Molempien määrää tulisi nostaa. Selvityksessä kaivataan lakitasoista tarkennusta pedagogisiin pätevyyksiin, jotta jatkossa taiteen perustana voidaan pitää pedagogien korkeaa ammattitaitoa (Suominen, 2019, s. 55). Taiteen opetukseen kohdistuvat erinäiset leikkaukset ovat siis jo luultavasti laskeneet jossain määrin taideopetuksen laatua.

Itsessäni herää pohdintaa siitä, tarjoutuuko lapsille kouluissa aitoa mahdollisuutta toimia luovasti ja ilmaista itseään haluamallaan tavalla, jos taideopetus joutuu kohtaamaan tuntuvia muutoksia negatiiviseen suuntaan. Millainen vaikutus resurssien vähyydellä on, ja rajoittavatko esimerkiksi määrätyt tekniikat ja materiaalit, käytettävissä oleva aika, oppimisympäristöt, opettajan oma taidekäsitys sekä ammattitaito oppilaan mahdollisuutta aidolle itseilmaisulle? Lapsen luovan itseilmaisun toteutumisen kannalta voisi olettaa, että sillä on väliä, millaiset valmiudet opettajien saama koulutus antaa taidekasvatukseen, mikä rooli kuvataidekasvatuksella on opetussuunnitelmissa, ja millainen vaikutus lapsen ympäristöllä on.

Eräänä tutkimukseni tarkastelukohtana on, miten nykyisin opetuksessa vallitseva kasvatuskäsitys vaikuttaa kuvataideopetuksessa. Postmodernius hallitsee nykyisin kasvatuskäsityksenä eri oppiaineiden integroinnin ja ilmiöpohjaisuuden myötä. Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelmassa kerrotaan, että kussakin oppiaineessa tulisi tarkastella maailmassa havaittavia ilmiöitä oppiainerajat ylittäen ja esimerkiksi integroitua oppikokonaisuuksia muodostaen (Opetushallitus [OPH], 2014, s. 31). Kasvatuksessa postmoderni ajatus oppisisältöjen yhdistelemisestä aihealueittain toimii vastakohtana moderniin käsitykseen, jossa opetettavat sisällöt opetetaan toisistaan erillisinä osina (Efland, Freedman & Stuhr, 1998, s. 139).

Kuvataidekasvatuksessa on siis vahvana näkemyksenä lapsen omien ajattelutaitojen tärkeys yksilön kehityksessä ja kuvallisessa työskentelyssä. Kuvataidepedagogiikan lehtori Marja Rastas mainitsee Paula Haikaraisen ja Krista Kinnusen kirjoittamassa artikkelissa (2019), että taiteeseen liittyvien ilmiöiden äärellä yksilö pystyy haastamaan omaa ajattelutapaansa. Koulun kuvataide ei ole vain piirustelua, vaan kuvalliset ajattelutaidot ovat hyvin keskeisesti mukana koulussa (Haikarainen & Kinnunen, 2019). Vuoden 2016 kuvataideopettajaksi valittu Eeva-Liisa Seinälä puolestaan kertoo Anneli Tuominen-Halomon artikkelissa (2016), että lapsille kuvataide on keino laajentaa maailmankatsomusta ja kuvataiteen avulla yksilö pystyy tutkimaan omaa sisintään. Seinälän mukaan kuvataiteen työskentelyn hidas luonne edistää luovuuden kasvua, kun omalle ajattelulle ja oivaltamiselle on aikaa (Tuominen-Halomo, 2016).

Aiheena kuvataidepedagogiikka on siihen liittyvän keskustelun myötä ajankohtainen. Keskustelu kuvataidepedagogiikan tilasta toimiikin tutkimuksessani oivana lähtökohtana tarkastella kuvataiteen opetuksen laajaa kokonaisuutta keskittyen luovan itseilmaisun osa-alueeseen.

2 Tutkimusasetelma

Taidekasvatuksessa tapahtuu muutoksia sen mukaan, millainen suunta yhteiskunnalla on yleisesti. Liberaaleina aikoina opetus ei perustu järjestelmälliseen jäsentelyyn, vaan taiteen tekemiseen on tarkan kontrollin sijaan enemmän vapautta, mikä mahdollistaa itseilmaisun ilmenemisen taiteellisessa työskentelyssä (Efland, Freedman & Stuhr, 1998, s. 83). Taidekasvatusmallit perustuvatkin monesti joko-tai -asetelmiin. Oletuksena näissä malleissa on se, että luovaa itseilmaisua korostavat mallit eivät arvosta teknisen taidon opettamista ja samoin toisin päin; sisältökeskeisyyttä arvostavat taidekasvatusmallit eivät halua korostaa itseilmaisua taideopetuksessa (Pääjoki, 1999, s. 13).

Taidekasvatuksen sisällä pohditaan usein tulisiko taidetta hyödyntää apuvälineenä muiden tavoitteiden saavuttamiseksi vai onko taide itsessään kasvatuksen päämääriin ohjaava. Tämän luokittelun alle ovat muotoutuneet instrumentalismi ja essentialismi. Instrumentalismin sisälle lukeutuu lapsilähtöinen katsomus, luova itseilmaisuus sekä luonnon läheisyys, kun taas essentialismissa korostetaan sisältökeskeisyyttä ja tietoon perustuvaa taidekasvatusta (Pääjoki, 1999, s. 129). Tutkimukseni myötä pyrin hahmottamaan, millainen näiden lähestymistapojen sekä alakoulun taideopetuksen suhde on toisiinsa. Erityisesti lapsen oman luovan itseilmaisun toteutuminen sekä lapsen kuvalliseen ajatteluun ja tuottamiseen vaikuttavat tekijät ovat tarkasteluni kohteena.

Yhteiskunnassa ilmenevät haasteet ja muutokset määrittelevät paljon sitä, mitä tutkitaan. Tieteen teon eksternalistisen näkökulman mukaan tiede ei ole itsenäinen muuhun yhteiskuntaan nähden, vaan tieteen ulkopuoliset tekijät vaikuttavat tutkimuksen tekoon (Aaltola, 2018, s. 16–17). Tutkimuksessani hyödynnän eksternalistista näkemystä selvittäessäni, millainen luovan itseilmaisun suhde on tämän hetkisen opetussuunnitelman ohjaamaan opetukseen.

Toteutan kandidaatintutkielmani kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Tämä tutkimustyyppi on sopivin tutkimukseni kannalta, sillä se ei sido käyttämään vain tiettyjä aineistoja lähteinä, vaan pystyn kokoamaan monipuolisen kokonaiskuvan valitsemistani aineistoista (Salminen, 2011, s. 3 & 6). Tutkimuksessani selvitän luovan itseilmaisun kehityskulkua 1900-luvun alusta tähän päivään saakka. Heijastan aikaisempaa luovan itseilmaisun näkemystä tähän päivään ja viimeaikaiseen tutkimukseen, jonka kautta pyrin luomaan näkemystä siihen, millainen kehityskulku luovalla itseilmaisulla on ollut ja ennen kaikkea miten sen tulisi näkyä tämänhetkisessä koulussa.

Käyttämäni aineisto koostuu suurimmaksi osaksi suomenkielisestä kirjallisuudesta, jota tukee englanniksi julkaistu kirjallisuus ja tutkimus. Aineistossani pyrin hyödyntämään näkemyksiä eri perspektiiveistä katsottuna kuitenkin siten, että tekstit, joihin viitataan, olisivat kasvatustieteen sekä kuvataidepedagogiikan ammattilaisten tuottamaa. Näin saan luotettavaa pohjaa tutkimukselleni. Tutkimuksessani käyn vuoropuhelua uuden tutkimustiedon ja vanhojen näkemysten välillä. Opetussuunnitelmien käyttö lähteinä on tutkimukseni kannalta keskeistä, sillä varsinkin uusin opetussuunnitelma kertoo ne keinot, joiden kautta kuvataideopetusta tulisi toteuttaa koulussa.

Opetussuunnitelmien lisäksi muut kasvatustieteelliset ja taidekasvatukseen liittyvät julkaisut ovat tarpeellisia, jotta pystyn muodostamaan tutkimusaiheestani kattavan kokonaisuuden. Aineistoa kerätessä huomasin, että varsinkin Yhdysvalloissa itseilmaisuun ja luovuuteen liittyvä tutkimus on ollut jo pitkään pinnalla, joten minun oli myös hyödyllistä koota aineistoani siltä suunnalta. Suomen ulkopuolisen tutkimus- ja kirjallisuusaineiston kohdalla minun täytyy kuitenkin suhteuttaa koottu tieto suomalaiseen koulukontekstiin, jotta minun on mahdollista saada validi tulos tutkimukselleni.

Kirjallisuuskatsauksen myötä haluan saada vastaukset seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Mitä on itseilmaisu alakoulun kuvataiteessa?
2. Miten opetussuunnitelma tukee itseilmaisun toteutumista?

3 Teoreettisena lähtökohtana sosiaalinen konstruktivismi

Sosiokonstruktivismi on kehittynyt konstruktivistisen ajattelun pohjalta. Konstruktivismin oppimisteorian mukaan uutta tietoa ei voi muodostaa passiivisesti tyhjästä, vaan tieto rakentuu aikaisempien kognitiivisten rakenteiden pohjalle, joita yksilöllä ennestään on olemassa. Tiedon muodostumiseen tarvitaan lisäksi aktiivista toimijuutta sekä yhteyttä muihin yksilöihin (von Glasersfeld, 1989, s. 11).

Ihmisten tiedon ja ymmärryksen rakentuminen maailmasta vuorovaikutuksen seurauksena voidaan havaita esimerkiksi kielten kehityksen kohdalla, jossa ihmisten välisellä kommunikaatiolla on selkeä rooli. Vuorovaikutuksen jatkuvuus nähdään tapahtumasarjana, jolloin yksittäisten ihmisten tiedot täydentävät toisiaan muodostaen jaettuja muotoja tiedosta. Tämän voi tunnistaa lukivaikeutta määritellessä, sillä siinä tarvitaan kokemuksia henkilöltä, jolla on lukivaikeus, hänen lähipiiriltään, opettajilta ja lukitestin toteuttavalta taholta. Kun nämä kokemukset yhdistetään, saadaan selkeä ymmärrys tilanteesta. Tieto siis ei muodostu ainoastaan objektiivisesti maailmaa havainnoimalla, vaan jatkuvien sosiaalisten yhteyksien myötä (Burr, 2015, s. 4–5).

Sosiaalisen konstruktivismin pedagogiset juuret ovat peräisin Lev Vygotskyn ajatuksista. Vygotsky ajatteli siten, että sosiaalinen vuorovaikutus yhdistettynä yksilön kriittisen ajattelun prosesseihin ovat olennaisia asioita oppimisen kannalta (Kalina & Powell, 2009, s. 243). Vygotskyn näkemyksenä on se, että kognitiiviset toiminnot ovat alun alkaen sosiaalisia ja siten ne ovat osa sosiokulttuurista kontekstia. Jo pieni lapsi osoittaa sosiaalista vuorovaikutusta, kun hän pyrkii saavuttamaan tavoittelemiaan haluamiaan objekteja ottamalla kontaktin toiseen ihmiseen puheen, ilmeen tai kosketuksen kautta (Vygotsky, 1978, s. 26 & 30).

Koska sosiaalisen konstruktionismin mukaan todellisuus rakentuu yhteisöllisesti, niin sen mukaan tuntemamme tieto ei ole täydellinen kuvaus todellisuudesta eikä voi olla olemassa objektiivista totuutta. Sen sijaan yksilöt, yhteisöt sekä kokonaiset kulttuurit muodostavat heidän omia näkökulmiaan heijastavia tulkintoja maailmasta (Burr, 2015, s. 9). Kaikki tutkijat, jotka hyödyntävät sosiokonstruktivismia tutkimuksissaan eivät tulkitse viitekehystä samoin, vaan eroavaisuuksia löytyy sen suhteen, kuinka ehdottomasti sosiaalinen konstruktionismi käsitetään. Eri tulkintatavoista voidaan kuitenkin löytää tiettyjä yhtäläisyyksiä, joista voidaan koostaa sosiokonstruktionismin ydinajatuksia. Esimerkiksi Vivien Burr on eritellyt sosiokonstruktionismin määritelmiä, jotka yhdistävät suuntausta edustavia tutkijoita:

1. Kriittinen suhtautuminen itsestään selvänä pidettyyn tietoon
2. Tietomme sekä käsityksemme rakentuminen historiallisesti ja kulttuurisesti
3. Sosiaaliset prosessit rakentavat ja ylläpitävät tietoa.
4. Tieto ja sosiaalisen toiminta ovat yhteydessä toisiinsa

Sosiokonstruktivistiselle suuntaukselle on ominaista edellyttää ajattelussa kriittisen asenteen käyttöä. Tällöin ympäröivän maailman antamaa informaatiota ei omaksuta sellaisenaan ainoana totuutena, vaan tavanomaisia näkemyksiä tulisi haastaa (Burr, 2015, s. 2–5).

Marjo Räsänen (2009) on pohtinut konstruktivistista lähestymistapaa kuvataiteen opetuksen näkökulmasta. Opetuksessa hyödynnetään lähteinä lasten sosiokulttuurista maailmaa siihen liittyvineen ilmiöineen. Tavoitteena oppimisessa on tuoda esiin ja tunnistaa niin yksilöitä kuin kokonaisia kulttuureja koskevia kysymyksiä ja ilmiöitä. Oppimisessa kuvataiteen merkitys muiden taide- ja taitoaineiden ohella nousee esiin keskustelukielenä sekä tapana välittää eri arvomaailmoja ja perinteitä (Räsänen, 2009, s. 32).

4 Keskeiset käsitteet

Tässä luvussa kerron tutkimukseni kannalta keskeisimmät käsitteet. Keskeisimpinä pidän itseilmaisun ja luovuuden käsitteiden erittelyä, sillä ne voivat vaikuttaa ensisilmäyksellä toisiaan vastaavilta, mutta todellisuudessa niissä on toisiinsa nähden merkittäviä eroavaisuuksia, jotka vaativat avaamista. Luovuuden ja itseilmaisun käsitteet voivat olla monitulkinnallisia, ja sen vuoksi rajaan tutkimuksessani itseilmaisun ja luovuuden käsitteet koskemaan kuvataiteen ja taideopetuksen kontekstia ja selvitän mitä näiden kahden käsitteen yhdistelmällä, luovalla itseilmaisulla, tarkoitetaan.

4.1 Itseilmaisu

Luova itseilmaisu kuvataiteen puolella on lähtöisin Franz Cizekin ajatuksista. Cizekin kuvallisessa kasvatuksessa taiteen tekeminen perustui siihen, että lapset toimivat oman ajattelumaailmansa varassa, eikä työskentelyssä pyritty aikaisempien toimintatapojen mukaiseen mallintamiseen ja kopioimiseen (Pääjoki, 1999, s. 22–23). Itseilmaisun toteutuminen perustuu yksilön kykyyn päättää, mitä hän ilmaisee. Ilmaisun täytyy olla lähtöisin itse muodostetusta ideasta, sillä muuten kyseessä ei ole itseilmaisu, vaan ilmaus jonkun muun ihmisen ajattelusta (Runco, 2008).

Kari Uusikylä (2012) viittaa humanistista psykologiaa edustavan Abraham Maslown ajatteluun kertoessaan, että kaikilla yksilöillä on olemassa olevat valmiudet sekä oikeus itsensä luovaan toteuttamiseen. Itsensä toteuttaminen ei kuulu ainoastaan taiteelliseen toteuttamiseen, vaan mihin tahansa toimeen, jossa tarvitaan luovuutta. Maslow erittelee itsensä luovan toteuttamisen sekä poikkeuksellisen luovuuden toisistaan. Itseään toteuttavan luovuuden toiminnassa olennaisinta on se, että lopputuotoksen laatu ei ole tärkeää, vaan työskentelyssä pyritään vapautumaan liian kriittisestä ajattelusta ja annetaan tilanteen viedä ennakkoluulottomasti mukanaan (Uusikylä, 2012, s. 41).

Mitä varhaisemmassa kehityksen vaiheessa ihminen on, sitä todennäköisemmin oma ilmaisu on aitoa itseilmaisua. Varsinkin monimutkaisessa taiteen teossa omassa ilmaisussa heijastetaan sitä, mitä muualta on opittu. Itseilmaisua tarkastellessa taiteessa sillä ei ole niinkään väliä, mikä taiteen sisältö on, vaan millaisella ilmaisutavalla teos on saatu aikaiseksi (Lowenfeld & Brittain, 1964, s. 25).

4.2 Luovuus

Luomisen käsitteellä tarkoitetaan jonkin asian muodostumista tyhjästä. Luovuus, joka on johdettu samasta sanasta, on vaikeasti ymmärrettävissä tieteellisesti. Osa ihmisistä selittää luovuutta äärimmäisen inspiraation ilmiönä. Tieteeseen perustuvat selitysmallit pyrkivät kuitenkin välttämään käsitteen romantisointia ja selittävätkin luovuutta olemassa olevien ideoiden hyödyntämisenä uudennaisilla tavoilla. Luovuudessa voidaankin nähdä yllätyksellisyyden elementti, sillä luovassa toiminnassaan henkilö toteuttaa uudenlaisia, jopa hyvin epätodennäköisiä ratkaisuja päätyäkseen luovaan lopputulokseen (Boden, 1994, s. 75). Luovuuden voi nähdä toteutuvan, kun toiminnalla on tarkoituksenmukaisesti saatu tietty asia toimimaan, tehty siitä parempaa, saatu tehtyä tavoitellusta asiasta jotain kauniimpaa tai muuten merkityksellisempää (Starko, 2010, s. 7).

Luovuuden määrittely alakoulutasolle ei ole kuitenkaan aivan yksiselitteistä, sillä pulmana on yksi luovuuden määritelmän ehdoista, jonka mukaan luovaa toimintaa ohjaava idea on uusi. Täytyykö siis lapsen keksimän idean olla absoluuttisesti uusi, jotta voi puhua luovuudesta? (Starko, 2010, s. 6). Voidaan myös ajatella, että luovuutta ei voi opettaa lapselle, vaan luovuudelle on synnynnäinen kapasiteetti. Lapsen sisäistä luovuutta ei voi pakottaa esille, vaan sen toteutumiseksi on luotava otolliset olosuhteet ja aikaa. Luovuutta voidaankin pitää mielen leikkinä, jota ei ohjaa ulkopuoliset säännöt (Keltikangas-Järvinen, 2000, s. 270).

Oppimisessa esiintyvä luovuus voi olla hyvin yksityiskohtaisesti kohdistunutta. Lasten luovuus on usein lähtöisin erilaisiin käsitteisiin ja tilanteisiin liittyvästä uteliaisuudesta, mielikuvituksen tuotoksista sekä tunteiden tarkastelusta (Banaji, Burn & Buckingham, 2010, s. 64). Luovassa toiminnassa mielikuvituksella on aina keskeinen asema. Mielikuvituksen avulla ei voida luoda ideoita tyhjästä, vaan sitä käyttämällä heijastetaan ympäröivää maailmaa. Mielikuvitus auttaa ajattelussa ja toiminnassa paikkaamaan, niitä tekijöitä, jotka eivät ole lähtökohtaisesti selkeitä, vaan niissä on varaa tulkinnalle (Salminen, 1979, s. 227).

Lisäksi eri kulttuurialueilla voidaan myös tulkita luovuutta eri tavoin, sillä länsimainen ajattelutapa keskittyy pitkälti omaperäisyyteen sekä ideoiden ja asioiden tuottamiseen, kun taas itämaisessä ajattelussa luovuus liittyy uusien ideoiden tavoittelun sijaan henkiseen kasvuun ja kehittymiseen yksilönä (Starko, 2010, s. 6). Robert J. Sternberg erittelemistä luovuustutkimusten tuloksista voi kuitenkin huomata, että niin maailman kuin Euroopankin sisällä on eroavaisuuksia siinä, miten luovuus käsitetään yhteiskunnassa (Sternberg, 2006, s. 4–9).

Skandinaavisessa kulttuuripiirissä ei ole vain yhtä selkeää näkemystä, sille miten luovuus tulisi ymmärtää, mutta luovuus ymmärretään suurelta osin potentiaalina suhtautua elämään ja siinä kohdattaviin ongelmiin tietyllä tavalla. Tähän ajatteluun kuuluu olennaisesti ajatus siitä, että useat luovat yksilöt ja ajatukset jäävät huomiotta, jos luovuuden ajatellaan liittyvän vahvasti asioiden ja ideoiden tuottavuuteen (Carlsson & Smith, 2006, s. 202).

5 Luovan itseilmaisun historiaa 1800-luvun lopulta 2000-luvulle

Taideopetuksen suuntaukset ovat kokeneet paljon muutosta sen mukaan, millainen käsitys taiteesta on vallinnut eri aikoina yhteiskunnallisesta näkökulmasta katsottuna. Tässä luvussa tarkastelen taidekasvatuksen historiaa 1800- ja 1900-luvun taitteesta lähtien, jolloin itseilmaisuus alkoi nousta pinnalle opetuksen suuntauksissa.

Taiteen, ja samalla taiteen opetuksen, tehtävänä ihmisen kulttuurihistoriallisena aikana voidaan pitää ”todellisuuden rakentamista” (Efland, Freedman & Stuhr, 1998, s. 86). Kuvataiteen opetuksessa oppilaat oppivatkin keinoja, joilla voi tulkita kulttuurisesti monitahoista maailmaa taiteen avulla (OPH, 2014, s. 143). Jotta oppilas voisi ymmärtää, kuinka ympäröivä maailma saa merkitystä taiteen ominaisuuksista, on oppilaan itse saatava taiteesta omakohtaisia kokemuksia. Kohtaamisessa olisi tärkeää, että eri taiteen ajattelutavat tulisivat tutuiksi niin eri filosofioiden kuin historiallisten ja kriittisten tulkintojen kautta, sillä useiden eri näkemysten tiedostaminen auttaa ymmärtämään taiteen moninaista maailmaa (Efland, Freedman & Stuhr, 1998, s. 88).

Luovan itseilmaisun lähtökohta on peräisin jo 1800-luvun lopulta, jolloin ensimmäisen kerran alettiin tutkimaan lasten piirustuksia. Varsinaisesti ensimmäinen henkilö, joka piti lasten kuvallisia tuotoksia taiteena, oli itävaltalainen taideopettaja Franz Cizek. Cizekin lisäksi monet muutkin taideopettajat, kuten Marion Richardson ja Florence Cane, olivat kiinnostuneita ajatuksesta, jonka mukaan lasten tekemä taide on lähtökohtaisesti sellaisenaan arvokasta. Tämän lisäksi tunnistettiin se, että lapsen taide on herkkä ympäristön aiheuttamalle turmeltumiselle. Jotta lasten taide ei olisi vain muuttunut valmiita teoksia jäljitteleväksi, lapsia kannustettiin omanlaisen taiteen toteuttamiseen (Efland, Freedman & Stuhr, 1998, s. 73–74).

Yhdenmukaisuuden tavoittelu näkyi taiteessa 1900-luvun alussa sommittelun korostumisena, jolloin taidekasvatuksessa haluttiin opettaa tietynlaisen muodon, viivan ja värin käyttöä ja teoksen esteettinen arvo muodostuikin teoksen elementtien jäsentelystä. Ajatus luovaa itseilmaisua tukevasta taideopetuksen suuntauksesta pohjautuu samoihin aikoihin 1900-luvun alussa. Luovan itseilmaisun korostaminen toimi vastakkaisena näkemyksenä silloin vallinneisiin yhdenmukaistumispaineisiin. Taiteen tekijän roolina oli yksilöllisen tuotoksen luominen, jolloin taiteen arvo nähtiin ainutkertaisuudessa, kun syntyvä taide on lähtöisin taiteilijan alkuperäisistä ideoista. Taiteen opetuksessa pyrittiin nimenomaan siihen, että aikaisempia taiteen sääntöjä rikotaan (Efland, Freedman & Stuhr, 1998, s. 75 & 82). Suomessa

taidekasvatuksen piirteenä korostui 1900-luvun alussa ja etenkin sotien aikaan kansallismieliset aiheet (Pohjakallio, 2005, s. 59).

1930-luvulla taiteen opettamiseen alettiin suhtautua käytännöllisyyden kannalta. Taiteella tuli olla jokin funktio ja tärkeintä taiteessa oli, että se palveli ihmisiä arjessa. Funktionalismi näkyi selkeästi muotoilussa. Leon Winslown mukaan taiteen piti alkaa palvella ihmisiä ja niiden yhteisöjä. Hän ei kuitenkaan ollut sitä mieltä, että itseilmaisun tulisi väistyä arjen taiteen myötä, vaan Winslow koki, että itseilmaisullinen taide ei ole ainoa tapa toteuttaa taidetta. Winslow ajatteli myös, että taidetta tulisi integroida muihin oppiaineisiin (Efland, Freedman & Stuhr, 1998, s. 76–77). Ajatus oppiaineiden integroinnista on edelleen ajankohtainen, sillä vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opetuksen eheyttäminen on tavoite, jolla pyritään ymmärtämään oppikokonaisuuksien välisiä yhteyksiä muodostamalla oppiaineista integroituja aihekokonaisuuksia, joiden avulla oppilaat hahmottavat opittavien asioiden yhteyksiä niin henkilökohtaisella tasolla, kuin yhteisön ja yhteiskunnan tasoillakin (OPH, 2014, s. 31).

Taidekasvatuksen suunnaksi kehittyi 1960-luvulla käsitys taiteesta tiedon alana. Kylmä sota oli tuohon aikaan hyvin pinnalla ja oli vaarana, että tieteeseen liittyvä kilpavarustelu Yhdysvaltojen ja Neuvostoliiton välillä olisi johtanut taideaineiden alas ajoon. Opetussuunnitelmissa alettiin korostamaan tieteeseen perustuvaa opetusta. Taiteen opetuksessa tämä tarkoitti sitä, että taiteen arvo löytyi sen ymmärtämisestä. Manuel Barkanin mukaan taidekasvatuksen perustuminen tieteelle alkoi merkitsemään sitä, että itseilmaisun aika oli ohi. Barkanin mukaan taidekasvatuksen tehtävänä oli viedä lapset niiden kysymysten äärelle, joita taiteilijat pohtivat omassa työssään (Efland, Freedman & Stuhr, 1998, s. 78–80 & 82).

Vuoden 1986 artikkelissaan Antero Salminen toteaa, että suomen kouluissa aliarvioidaan lasten kykyä ajatella ja tietää. Suomen kouluissa haluttiin 1980-luvulla korostaa kognitiivisten taitojen kehittämistä, mutta tämä tarkoitti sitä, että huomio kiinnittyi liian yksipuolisesti kielellisen ja loogisen ajattelutavan tukemiseen, jolloin kognitiivisten taitojen tukeminen oli hyvin kapeaa. Silloinen kuvaamataidon oppiaine laskettiin affektiivisten oppiaineiden piiriin, jotka keskittyivät kognition sijaan kehittämään muun muassa käden taitoja, käytännön suorituksia sekä tunnetaitoja (Salminen, 1986, s. 260).

2000-luvun alun kuvataidekasvatuksellinen ajattelu on nähtävissä vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, joka antoi suunnan kuvataiteen opetukselle peruskoulussa seuraavaksi kymmeneksi vuodeksi. Lasten henkilökohtainen taidekokemus huomioidaan

kyseisessä opetussuunnitelmassa, sillä kuvataiteen oppiaineen tavoitteisiin kuului kytkeä aihepiirit lapsille itselleen merkityksellisiin aihealueisiin. Tavoitteena olikin kehittää lasten henkilökohtaista taidesuhdetta. Opetussuunnitelmassa kerrotaan, että lapsi oppii monipuolisesti kuvallisen ilmaisun kautta eri taitoja kuten havaintojen sekä mielikuvien käyttöä sekä luovuuden ja kekseliäisyyden hyödyntämistä. Ilmaisussa pidetään tärkeänä niin elämän eri ilmiöiden kuvaamista kuin henkilökohtaisten tunteiden ja ajattelun ilmentämistä (Opetushallitus [OPH], 2004, s. 236–239).

6 Lapsi taiteen tekijänä ja kokijana

Lapsilla, kuten kenelläkään muullakaan, taiteen tekeminen ei rajoitu ainoastaan yhteen kontekstiin. Lasten tapauksessa koulukontekstin voisi ajatella olevan tällainen paikka. Lasten tekemää taidetta syntyy koulun lisäksi muissakin ympäristöissä. Tässä luvussa selvitän aluksi, millainen on lapsen käsitys kuvataiteesta, jonka jälkeen erittelen lapsen tekemän taiteen *koulutaiteeksi* ja *omaehtoiseksi taiteeksi*.

6.1 Lapsen taidekäsitys

Lapsilla on tarve ilmaista itseään kasvun aikana. Eri keinot itseilmaisulle mahdollistavat oman ajattelun tarkastelun ja omien ajatusten tuomisen ilmi toisten havaittavaksi (Laitinen, 2006, s. 34). Lasten ilmaisun tarve kohdistuu myös ympäristön kuvaamiseen omien havaintojen perusteella. Jotta lapsi kykenee hallitsemaan ja ymmärtämään asioita ympäristössään, hänen täytyy itse muodostaa oma todellisuuskuvansa. Tähän todellisuuskuvan rakentamiseen lapsella on keinoja niin laulaminen, leikkiminen, tarinoiminen, unien näkeminen, unelmoiminen kuin piirtäminen muiden kuvallisten ilmaisutapojen ohella. Kuvallinen ilmaisu on tapa, jolla lapsi saa ajatuksensa konkreettisesti ilmi muiden havaittavaksi. Kuvien symboliikan oppimisen myötä lapsi oppii myös nopeasti muodostamaan kuvissaan monimutkaisia merkityksiä (Salminen, 1988, s. 52 & 54).

Elliot W. Eisnerin (2002) mukaan taiteilijat ja myös lapset yhdistävät kuvan tekemisessä jäljittelyä, ekspressiota ja perinteisiä merkkejä, kuten symboleja. Kun nämä kaikki tekijät yhdistyvät teoksessa, tarkoittaa se sitä, että kuvan tekijä on kyennyt korkeaan kognitiiviseen ajatteluun. Silti länsimaaisissa kulttuureissa lapset ajattelevat noin 8–12 vuoden iässä siten, että yksilöt ovat sitä kehittyneempiä taiteellisesti, mitä tarkemman illuusion todenmukaisuudesta heidän kuvatuotoksensa antavat. Kun aikuinen ehdottaa lasta käyttämään mielikuvitusta piirroksessaan, lapsi saattaa tyrmätä neuvon vetoamalla siihen, että hän haluaa piirustuksestaan aidon näköisen (Eisner, 2002, s. 15–19).

Jos kuvallisessa ilmaisussa oppilas kokee, että häneltä odotetaan sellaisen ilmentämistä, joka ei ole hänen omana tarkoituksenaan, niin oppilas alkaa tällöin tekemään kuvaa miellyttääkseen aikuista, eikä ilmaistakseen omaa ymmärrystään ja ajatteluaan. Tämä voi aiheuttaa sen, että lapsi ei lopulta vaivaudu itse luomaan omanlaistaan kuvaa, vaan haluaa mieluummin, että

taiteellisilta taidoiltaan taidokkaampi aikuinen piirtää kuvan lapsen puolesta (Griffiths, 2010, s. 60).

Vahvimmat tekijät, jotka vaikuttavat aluksi pienten lasten kuvien tekemiseen, ovat biologisia ja motorisia. Myöhemmässä kehityksessä kuvien tekemisessä nousee esiin havaintokyvyn, mielikuvituksen ja piirtämistoiminnan hyödyntäminen. Mitä vanhemmaksi lapsi kasvaa, sitä enemmän ympäristön vaikutus ja valmiit mallit vaikuttavat tapaan, jolla lapsi ilmaisee kokemuksiaan kuvien avulla. Lasten kasvaessa on normaalia, että yksilölliset erot lasten tekemien kuvien välillä kasvavat. Lapset kehittyvät kuvien tekijöinä eri tahtiin, ja on normaalia, että lapsen kuvallisten ilmaisutapojen muuttumisen myötä lapsi ottaa taidoissaan harppauksia eteen- tai taaksepäin. Tämän vuoksi ei voida määrittää tarkasti tiettyä ikää, jolloin lapsen pitäisi olla tietyssä kuvallisen ilmaisun vaiheessa. Kehitysvaiheiden yleinen tunteminen auttaa kuitenkin aikuista tunnistamaan, missä vaiheessa lapsen tulisi suurin piirtein olla kuvallisten taitojen osalta (Salminen, 1988, s. 54 & 55).

Lapsikeskeisessä kasvatuksessa pedagogiset ratkaisut perustuvat lapsen yksilöllisten ominaisuuksien ja taitojen huomioimiseen. Itsensä toteuttaminen, yksilöllinen kasvu ja lapsen itseohjautuvuus ovat tärkeitä kasvatuksellisia tavoitteita lapsen kasvussa. Taiteellisessa toimimisessa tämä tarkoittaa vapaata, luovaa sekä itseä ilmaisevaa kokemista (Sava, 1993, s. 24). Suorituskeskeisissä teorioissa puolestaan painotetaan taiteellista tuotosta, eikä käytettyä luovuutta. Konkreettiset tuotokset ja tuottavuus ovat konkreettisesti laskettavissa ja siten myös tieteellisesti pätevää, toisin kuin luovuuden käyttö. Suoritusta mittaavien teorioiden puute on se, että ne eivät tunnista oppilaissa olevaa potentiaalia, joka ei ole vielä noussut esiin (Runco, 2008).

Keltikangas-Järvisen (2000) mukaan lapsen kasvattamisessa on virhe ajatella, että aikuisen tehtävä on jatkuvasti pitää lapsen kehitystä yllä antamalla lapselle valmiita virikkeitä, tietoja ja aineksia luovuuden syntymiselle. Lapsella on synnynnäinen potentiaali jatkuvalla kehitykselle, ja aikuisen roolina onkin mahdollistaa lapsen luontainen kehitys (Keltikangas-Järvinen, 2000, s. 269–270). Lapsi ei tarvitsekaan taidetta tehdessään jatkuvasti aktiivista vuorovaikutusta, vaan oma työskentelyrauha on myös tärkeää, jotta lapsi pystyy ilmentämään taiteessaan omaa ajatteluaan. Vaikka lapsi tarvitsee työskentelyssään itsenäisyyttä, niin yhtä lailla tieto siitä, että tarvittaessa voi kysyä ja saada apua, luo lapselle varmuuden tunnetta taiteen tekemiseen (Richards, 2014, s. 153). Yksilöille on erityinen ylpeydenaihe, kun oman idean saa tuoda

toteutettavaksi. Oman idean toteuttaminen vahvistaa oman kyvykkyyden tunnetta ja auttaa arvostamaan tyhjästä luomisen haastavaa prosessia (Wolk, 2008, s. 11).

6.2 Lapsen taide koulu- ja kotikontekstissa

Suomen koulukontekstissa taideopetus koki viimeksi nimellisen muutoksen vuonna 1999, kun oppiaineen nimi muuttui kuvaamataidosta *kuvataiteeksi*. Nimimuutoksen myötä oppiaineen merkityksessä korostuu taide, jonka mielletään vastaavan suomen kielessä korkeataiteen käsitettä. Aikaisemmin oppiaineen nimessä ollut taidon sana viittasi puolestaan suuremmin kädentaitoon. Muutoksella on nähty oppiaineen arvoa nostava, ja toisaalta myös laajuutta supistava vaikutus (Pohjakallio, 2006, s. 14–15). Nykyisin kuvataiteen tavoitteena on kannustaa lasta omien havaintojen sekä ajatusten kuvalliseen ilmaisuun. Tavoitteena on myös harjoitella kuvallista ilmaisua eri työtapojen ja materiaalien käyttöä kokeilemalla (OPH, 2014, s. 144).

Marjo Räsänen luokittelee *koulutaiteeksi* oppilastyöt, jotka on tehty joko koulukontekstissa kuvataideopetuksessa tai taidetyöpajoissa. Oppilaiden koulukontekstissa tuotetut työt voivat sisältää hyvinkin tarkkaa havainnointia ja teknisten taitojen osoittamista, sekä viitteitä ja soveltamista ammattilaisten töistä. Kuvataideopetuksen tulisi välttää askartelun leiman saamista erottautumalla askartelusta siten, että tuntien aikana lapsi 1) kokee elämyksiä, 2) tekee havaintoja ympäristöstään, 3) ajattelee kulttuureihin liittyviä ilmiöitä, 4) ymmärtää ilmiöitä uusista näkökulmista 5) kykenee ongelmanratkaisuun 6) ilmaisee kuvallisesti omia tunteitaan, ajatuksiaan sekä havaintojaan (Räsänen, 2008, s. 60, 70–71 & 242).

Lapsen vapaa-ajallaan tuottamia kuvia voidaan pitää kotitaiteena. Lapsikeskeisen itseilmaisun näkemyksen mukaan lapsen tekemät kuvat ilmentävät enemmän luovuutta, kun kuvat ovat vapaaehtoisesti tuotettuja. Huomion arvoista on kuitenkin se, että kun lapsi pääsee vapaasti tuottamaan kuvaa, niin kuvissa alkaa näkymään piirteitä muiden lasten töistä sekä median jakamasta sisällöstä (Räsänen, 2008, s. 242).

Omaehtoisesti tuotettujen kuvien taustalla on usein lähde lasta itseään koskettavista asioista, kuten populaarikulttuurin ilmiöistä, omista arkisista kokemuksista, omista tunteista, toiveista, haaveista tai käytännön tarpeesta. Tuotetut kuvat kertovat monipuolisesti ja narratiivisiin lähtökohtiin perustuen lapsen elämästä ja ajattelusta (Haanstra, 2010 s. 273–275).

Lapsi ilmentää omia kiinnostuksen kohteitaan taiteessaan sekä koulussa että kotona, mutta kotona tehtynä teokset voivat olla huomattavasti monitasoisempia (Richards, 2014, s. 151). Selvä enemmistö lapsista kokee, että kotona kuvaa tehdessä saa olla vapaampi ja tehdä sitä,

mikä itseä kiinnostaa, kun taas koulussa kuvan tekoon liittyy aina jokin tehtävä. Tämän myös koetaan rajoittavan omaa ideointia. Taiteen tyyllisuunta muuttuu myös sen mukaan, missä sitä tehdään: kotona korostuu populaarikulttuurinen tyyli, ja koulussa puolestaan pyritään enemmän realistisuuteen. Lapset tiedostavatkin hyvin sen, että koulussa heidän taiteeltaan odotetaan eri asioita verrattuna kotona tehtyyn taiteeseen (Haanstra, 2010 s. 279).

7 Luova itseilmaisuus opetussuunnitelmassa

Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) tarjoaa lapsille välineet ja vapauden itseilmaisulle. Perusta kuvataideopetukselle pitäisi olla 3–6 luokka-asteilla lähtöisin lasten omista kokeilunhaluista, kokemuksista ja mielikuvituksesta. Samoin kuvataiteen toteutuksesta 1–2 luokilla kerrotaan se, kuinka oppilaille annetaan tapoja tulkita ja vaikuttaa todellisuuteen. Samalla vahvistetaan tietoisuutta kulttuuriperinnöstä ja tuetaan siinä ilmenevien tapojen eteenpäin välittymistä, mutta myös näiden traditioiden uudistamista. Kuvataiteessa ohjataan oppilaita yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen. Samalla oppilaiden kriittistä ajattelua pyritään kehittämään (OPH, 2014, s. 152 & 298).

Yhtenä vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kuvataidekasvatuksen sisällöistä ovat omat kuvakulttuurit, joilla tarkoitetaan sitä, että kuvallisen työskentelyn pohjana on oppilaiden itse tekemät ja valitsemat kuvat, joiden avulla reflektoidaan omaa elämää sekä muita ympärillä olevia kuvakulttuureja (OPH, 2014, s. 144 & 267).

Opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen tavoitteessa “Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu” todetaan, että koulussa tulee rohkaista lasta käyttämään mielikuvitustaan. Lapsi oppii koulussa käyttämään kuvia ja muita visuaalisen ilmaisun välineitä ilmaisessaan itseään ja toimimaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Mielikuvituksen, kekseliäisyyden ja ilmaisutaitojen harjoittelemisessa käytetään hyödyksi visuaalisten kuvien lisäksi muita taiteen muotoja, leikillisyyttä, seikkailukasvatusta, kielellisiä taitoja ja käsityötaitoja (OPH, 2014, s. 21 & 100).

Kuvataiteen arviointikriteereissä eritellään opetuksellisia tavoitteita ja arvioinnin kohteita, jotka koskevat lapsen omaa ajattelumaailmaa. Tavoitteen 2 mukaan kuvataiteen opetuksessa tulee kannustaa lasta keskustelemaan hänen havainnoistaan ja ajatuksistaan. Lisäksi omien näkökulmien perustelemista tulee harjoitella. Tämän tavoitteen arviointi kohdistuu taitoon sanallistaa omia havaintoja ja ajattelua. Tavoitteen 3 mukaisesti oppilaista tulee innostaa ilmaisemaan omaa ajatteluaan kuvallisesti yhdistäen ilmaisuun muitakin tiedon tuottamisen keinoja. Tavoitteen arvioinnissa tarkastellaan sitä, kuinka hyvin edellä mainittu toteutuu (OPH, 2014, s. 269).

Merkittävään osaan perusopetuksen arviointia kuuluu oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikuttamista. Arvioinnissa pidetään tärkeänä osana sekä onnistumisen että epäonnistumisen kokemuksia, jotka molemmat edesauttavat oppimista. Arvioinnilla oppilas saa

kannustusta ja tukea työskentelyynsä, mutta myös opettaja pystyy itsearvioimalla kehittämään opetuksensa suuntaa siten, että sillä mahdollistetaan oppilaiden yksilöllisen tuen saaminen niissä osa-alueissa, jossa oppilas tukea tarvitsee (OPH, 2014, s. 47).

Sana *itseilmaisuus* esiintyy opetussuunnitelman kuvataidetta käsittelevissä luvuissa identtisesti sekä 1–2 luokkalaisten että 3–6 luokkalaisten ohjauksesta, eriyttämisestä sekä kuvataiteessa olevasta tuesta kertovissa kappaleissa. Opetussuunnitelman mukaan taideopetuksessa tulee olla ilmapiiri, joka rohkaisee lapsia itseilmaisuun. (OPH, 2014, s. 145 & 268). Myös laaja-alainen tavoite 2 (L2) velvoittaa opetuksessa siihen, että oppilailla on koulutyössään mahdollisuus omaan ilmaisuun itselleen merkityksellisissä asioissa. Koulussa ilmaisu tapahtuu monipuolisia esittämistapoja hyödyntäen. Opetushallituksen mukaan ilmaisutaidot kehittyvät, kun lapsi saa tehdä erilaisia käsitöitä, hyödyntää mediaesityksiä, leikkiä, seikkailla, saduttaa, ja taiteilla musiikillisesti, draamallisesti sekä kuvallisesti (OPH, 2014, s. 101 & 102).

7.1 Koulu luovaa itseilmaisuja ruokkivana ympäristönä

Luova opetus on kytketty kouluympäristöön, joka ei lähtökohtaisesti ole luova, vaan luovaksi rakennettu. Koulussa voidaan kannustaa luovuuteen, mutta vain oppimisympäristön ehtojen rajaamana. Koulussa luovalle toiminnalle suodaan vain rajattu aika, rajattu paikka ja rajatut välineet, jotka koulupäivää määrittävät säädökset mahdollistavat käytettäväksi (Banaji, Burn & Buckingham, 2010, s. 64). Lapsen taiteen tekemiselle ei ole Richardsin havaintojen mukaan väliä siinä, onko ympäristö tehty tarkoituksella puoleensavetäväksi vai ei. Ympäristön viehättävyyden sijaan tärkeämpää on luoda lapselle ympäristö, joka saa lapsen kokemaan itsensä arvostetuksi ja hyväksytyksi (Richards, 2014, s. 153–154).

Koulutyöskentelyssä hyödynnettävällä draamallisuudella ja muilla taiteen ilmaisutavoilla pyritään auttamaan lasten kasvua luoviksi ja itsensä tunteviksi ihmisiksi (OPH, 2014, s. 30). Ilmaisun osalta koulun rooli voidaankin nähdä lasten monipuolisten ilmaisukeinojen käytön kehittäjänä, jolloin verbaalisten itseilmaisukeinojen lisäksi mukaan lukeutuu muun muassa kuvallisen ilmaisun keinot. Kuvalliset itseilmaisukeinot mahdollistavat tavan tulkita paremmin omaa visuaalista ympäristöään, jolloin siinä toimiminen on mielekästä ja luovaa (Laitinen, 2006, s. 34).

Jotta opetusta voidaan pitää luovana, niin sitä ei tulisi tarkastella ja toteuttaa muuttumattomana, vaan asiayhteyteen kytkettynä sekä kulttuuriin sidonnaisena. Oppiainejaottelu täytyy ajatella

sattumanvaraisesti rakennettuna ja yhteiskunnan muodostamana, sillä juuri ylittämällä näitä oppiainerajoja yksilöille avautuu parhaat mahdollisuudet hyödyntää luovuutta itsenäisesti (Banaji, Burn & Buckingham, 2010, s. 64).

Lapsen alkuperäiseen ideointiin pohjautuvaa tapaa ei tule toteuttaa oppimisessa kuitenkaan jatkuvasti, vaan lapsen on hyvä päästä harjoittamaan tietoisuutta ja harkinnan varaista ajattelua. Kun lapsi oppii erilaisia toimintatapoja, hän pystyy itseohjautuvasti myös erottamaan sen, milloin on aika toteuttaa aivan omanlaista ajattelua ja milloin tarvitaan osaamista tietystä asiasta. Lapsi toteuttaakin ainutlaatuista tulkintaa, kun hänelle se vain mahdollistetaan opetussuunnitelmassa ja käytännön opetuksessa (Runco, 2008).

Marjo Räsänen osoittaa yhdeksäsluokkalaisten ja heidän opettajiensa taidekasityksiä selvittävässä tutkimuksessa (2011) sen, että kuvista käydään liian vähän keskustelua, joka antaisi oppilaille keinoja perustella taidenäkemyksiään. Tutkimuksessa 87 % opettajista oli sitä mieltä, että kyky analysoida kuvia kriittisesti on hyvin tärkeää, ja 78 % opettajista toi painottaen esiin kyvyn arvioida omia ja muiden valmistamia kuvia. Tästä huolimatta vain noin puolet opettajista kertoi opetuksensa sisältävän usein taiteen katselmusta ja oppilaiden keskustelua omista kuvatöistään. Lisäksi noin 15 %:ssa kouluista oppilaiden keskustelua kuvista tapahtui vain satunnaisesti, ja lähes yhtä suuressa osassa kouluista opetuksessa ei ollut järjestetty taidekuvien tarkastelua juuri ollenkaan. Viidesosaa tutkimusaineiston koulujen taideopetuksesta voidaan pitää yksipuolisena (Räsänen, 2011, s. 115 & 125).

Rosemary Richards (2014) on tutkinut lasten ajattelua sekä kokemuksia itsetehdystä taiteestaan havainnoimalla lapsen kotona ja kouluympäristössä tekemää taidetta ja keskustelemalla lasten kanssa taiteen luomisesta. Tutkimukseen osallistui kaksi poikaa ja tyttöä, joiden iät olivat tutkimuksen aikana 4-5 vuotta. Tutkimuksen raportti keskittyy kuvaamaan 4-vuotiaan kiinalais-australialaisen pojan osuutta (Richards, 2014, s.144–146). Tutkimukseen osallistuneen 4-vuotiaan kohdalla kävi ilmi, että esikouluympäristöstä puuttui niitä merkityksellisiä yhteyksiä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ja omista mielenkiinnonkohteista, joita löytyi kotiympäristöstä. Ympäristön luomat erot estivät lasta saamasta yhtä mielekkäitä taidekokemuksia esikoulussa kuin kotona. Tutkimuksen lapsen kaksikielisyys voidaan myös nähdä ympäristön eroavaisuuden lisäksi tekijänä, joka esti taiteen tekemisen mielekkyyden. Kun yhteinen kieli lapsen ja aikuisten väliltä puuttui, oli lapsella taipumus välttää taiteensa esittelyä (Richards, 2014, s.150 & 153).

Itseilmaisun arvostus taiteessa voidaan nähdä riippuvaiseksi myös siitä, millä kulttuurialueella taidetta tehdään. Länsimaiset taidekäsitykset perustuvat enemmän omaperäisyyteen, kun taas esimerkiksi Kiinassa taiteen tarkka jäljentäminen sekä persoonallisuuden välttäminen ovat arvossa. Lasten tekemien kuvien tulkinta on paljon riippuvaista siitä, millaisen, sillä hetkellä vallitsevan, näkemyksen kautta töitä tutkitaan. Opettajien tulisikin huomioida kuvataideopetuksessaan se, millaisia heidän kuvalliset kenttensä ovat, ja mitkä ovat ne taiteen muodot, jotka huomioidaan koulussa. Avoimen taidekäsityksen avulla opettaja voi huomioida kaikenlaiset taidekäsitykset, ja tämä antaa lähtökohdan arvioida jokaisen lapsen näkemyksiä taiteessa tasavertaisesti (Räsänen, 2008, s. 63–64).

7.2 Kasvattaja tukemassa luovaa itseilmaisua

Opettajan on tärkeää olla mukana tukemassa oppilaan kuvallista ilmaisua olemalla asiantuntija, joka pystyy auttamaan ongelmatilanteissa. Oppilaiden kuvanteon motiivien ymmärtäminen on tärkeässä osassa, sillä tämä on avainasemassa myönteisen ilmapiirin muodostamisessa. Kun opettajan oma kuvataiteellinen osaaminen on hyvä, on hänellä valmiudet opastaa oppilasta tarkastelemaan omaa työskentelyään ja töitään uusista näkökulmista, jolloin annettu tuki antaa oppilaalle välineitä toteuttaa omaa ajatteluaan paremmin. Annetun tuen tulisi toteutua myös siten, että vastuu kuvallisissa sekä sisällöllisissä päätöksissä on oppilaalla, eikä opettaja sanele, mitä lapsi tekee (Laitinen, 2006, s. 43–44).

Itseilmaisun toteutumisen kannalta olisi suotavaa, että aikuinen ottaa roolin, jossa hän ja lapsi ovat tasavertaisia keskustelukumppaneita. Tilanteita, joissa opettaja ohjaa omalla toiminnallaan lapsen kuvallista työskentelyä kohti omia mieltymyksiä kuuntelematta lapsen omaa ajattelua pitäisi välttää. Tämän sijaan opettajan tulisi olla läsnä ja havainnoida, mitä oppilas kertoo omasta kuvastaan, ja siten opettaja voi samalla tuoda omalla toiminnallaan merkitystä oppilaan työskentelylle ja kuvalle (Griffiths, 2010, s. 60). Edes se, että lapsi kohdataan niin sensitiivisesti kuin mahdollista, ei riitä paljastamaan kaikkea lapsen taiteellisesta ajattelusta. Parhaan käsityksen saamiseksi lasten ajattelusta opettajien tulee löytää keinot luoda lasten kanssa molemminpuolinen ymmärrys toistensa taiteellisesta kyvykkyydestä. Tällöin opettaminen ja oppiminen toimii vastavuoroisesti opettajan ja oppilaiden välillä (Richards, 2014, s. 154).

Opetustaan suunnitellessa opettajan tulisi huomioida se, että lapselle taiteen merkitys on ainakin osittain erilainen verrattuna aikuiseen. Taiteen merkitys lapselle myös muuttuu eri ikäkausien aikana. Kun lapsi kasvaa, niin esimerkiksi motiivit kuvallisen ilmaisun takana

muuttuvat kehityksen myötä (Salminen, 1981, s. 187). Aikuinen ei tunnista kunnolla lapsen aikaisissa kehitysvaiheissa omaksumien taitojen merkitystä, jos hän näkee lapsen piirrokset ainoastaan kehitysaskelina raapustamisesta taidokkaaseen kuvaamisen taitoon, ja ottaa omaksi roolikseen ohjata lapsen työskentelyn kehitystä. Kun lapsi tekee taidetta, niin aikuinen voi ottaa roolin, jossa seuraa sivusta puuttumatta lapsen työskentelyyn ja lapsen omiin kokeiluihin työskentelyssä. Näin aikuinen voi nähdä lapsen kuvallisen työskentelyssä itseilmaisua häiritsemättä työskentelyn flow-tilan katkeamista (Griffiths, 2010, s. 60).

Kasvattajien tulisi välttää ennakkواسenteiden syntymistä. Osa lapsista on hyvinkin taitavia luomaan ideoita sekä tuottamaan omia ratkaisuja ja tarinoita työskentelyssään. Toiset lapset puolestaan eivät ilmennä omaa ajatteluaan yhtä näkyvästi, mutta voivat olla aivan yhtä luovia kuin selkeämmin luovuuttaan ilmaisevat lapset. Opettajan tehtävänä on välttää lapsen työskentelytapojen aiheuttamien ennakkoluulojen muodostumista. Tämän sijaan opettajan pitäisi pyrkiä herättämään esiin lapsessa oleva luovuuden potentiaali (Runco, 2008). Luovaksi heittäytyminen ei ole aina mikään itsestänselvyys. Vaikka oppilaita ohjeistetaan työskentelemään luovasti, niin se ei välttämättä johda luovaan toimintaan (Gude, 2010, s. 35).

Opettaja voi kuitenkin hyödyntää omaa auktoriteettiaan ja tukea oppilaiden itseilmaisun toteutumista ottamalla tavoitteeksi opetuksessaan omaperäisyyden ilmentämisen ja materiaalien rohkean hyödyntämisen (Räsänen, 2008, s. 243). Starko kiteyttääkin koulun tehtäväksi valmistaa lapset tulevaa elämäänsä varten, ja olennainen osa valmistautumista on ohjata lapsi huomaamaan, mitä kaikkea mielenkiintoisia ja eri mahdollisuuksia elämä sisältää (Starko, 2010, s. 5).

Mark Selkrig (2018) selvittää tutkimuksessaan, miten taideopetusta antavat luokanopettajat ja taideopetukseen erikoistuneet opettajat ymmärtävät luovuuden ja miten he hyödyntävät sen tulkintaa käytännön opetuksessaan. Kuvataideopetukseen erikoistuneet opettajat pitävät luovuuden edistämässä avainasemassa oppilaiden rohkaisemista yhteiseen, vastavuoroiseen vastuuseen työskentelyssä. Luovaa oppimista koetaan tapahtuvan silloin, kun oppilaille tarjotaan turvallinen ja yhteisöllinen ympäristö, jossa mahdollistetaan itsensä ilmaiseminen taiteen keinoin, riskien ottaminen sekä uusien materiaalien ja ajatusten hyödyntäminen. Normaalit luokanopettajat pitävät myös luovuutta tärkeänä osana ja kokevat, että luovuus ei rajoitu ainoastaan taideaineisiin, vaan sitä on nähtävillä koko opetussuunnitelmassa. Luokanopettajat kokevat tärkeänä sellaisen oppimisympäristön luomisen, joka tarjoaa oppilaille mahdollisuuksia niin henkilökohtaiseen kuin yhteisölliseen luovuuteen. Kun luokan

sisäinen ilmapiiri on oppilaita rohkaiseva ja tukeva, niin silloin on myös olemassa edellytykset luovalle oppimiselle (Selkirg, 2018, s. 481 & 485).

Kaikille Selkrigin tutkimukseen osallistuneille opettajille on yhteistä linkittää ajattelutaidot ja luovuus yhteen. Tämä ilmenee siinä, että oppilaita kannustetaan pohtimaan asioita eri näkökulmista, jolloin edessä olevia asioita ei näe ainoastaan yksiselitteisesti, vaan pystyy löytämään nekin ratkaisut, joita ei ole suoraan kerrottu. Opettajat ajattelevat luovuuden sisältävän toiminnallisuutta, joka johtaa ongelmanratkaisuun. Luovuuden kehittymiseksi opettajat kertovat roolikseen oppilaiden rohkaisemisen ideointiin ja toistensa auttamiseen. Sen sijaan, että opettajat pitäisivät lujasti kiinni normaaleista luokan sisäisistä käytänteistä, he antavat oppilaille vapauden heittäytyä seuraamaan omia vaistojaan ja hyödyntämään niitä työskentelyssään (Selkrig, 2018, s. 486–487).

Kasvattajan roolilla voidaan nähdä olevan myös kielteisiä vaikutuksia lapseen. Aikuisen vaikutus lapsen taiteeseen nähdään luovan itseilmaisun pioneerin Cizekin käsityksessä haitallisena, sillä se vähentää lapsen oman synnynnäisen mielikuvituksen hyödyntämistä (Pääjoki, 1999, s. 23). Opettajan taidekäsityksellä voi olla vahva vaikutus siihen, millaista taidetta lapsi arvostaa ja haluaa tuottaa. Jos taideopetuksessa korostuu jokin tietty piirre, kuten mimeettisyys, jota opettaja tuo esiin, niin lapset yleensä hyväksyvät nämä korostetut kriteerit ja perustelevat tekemiään töitä ja oppimistaan opettajan hyväksi toteamilla kriteereillä (Räsänen, 2008, s. 242–243). Opettajat eivät ole aina ajan tasalla siitä, millaista taidetta oppilaat tuottavat omaehtoisesti. Omaehtoisesti tuotettujen kuvien arvostus jakaa mielipiteitä opettajissa, sillä osa pyrkii rakentamaan opetustaan lasten tekemien kuvien ympärille, kun taas joidenkin opettajien mielestä omaehtoinen taide haittaa taiteellisen kehityksen edistämistä (Haanstra, 2010, s. 280).

8 Johtopäätökset ja pohdinta

Lähdin toteuttamaan tutkimustani sosiokonstruktivistisesta näkökulmasta. Valitsemani teoreettinen lähtökohta osoittautui tutkimustani tukevaksi valinnaksi, sillä luovuus ja itseilmaisuus ovat kognitiivisia ilmiöitä, joihin liittyy vahvasti valmiiksi annetun tiedon kyseenalaistaminen ja uusien ratkaisujen löytäminen. Tieto rakentuu sosiokonstruktivisessa ajattelussa pohjimmiltaan sosiaalisten toimintojen kautta ja tämä oli tutkimusaiheeni puolesta tarpeellinen näkökulma, sillä halusin nimenomaan selvittää luovan itseilmaisun toteutumista sosiaalisessa kouluympäristössä.

Tutkimuksessani näkökulmani keskittyi suomalaiseen kuvataideopetukseen, joten oli tärkeää, että hyödyntämäni aineisto oli sovellettavissa suomalaiseen kontekstiin. Tähän koin luontevimmaksi länsimaisen tutkimustiedon hyödyntämisen, joka on melko hyvin sovellettavissa Suomeen. Halusin kuitenkin tuoda tutkimuksessani esiin huomion siitä, että esimerkiksi luovuus voidaan käsittää eri puolilla maailmaa eri tavoin, ja siten tutkimukseni yleistettävyydessä täytyy olla tarkkana. Pidän kuitenkin tuloksiani luotettavina, sillä opetussuunnitelman roolia tutkiessani keskityin nimenomaan Suomen perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Koen, että nimenomaan tämä valinta oli kriittisessä asemassa, jotta pystyn nyt tekemään johtopäätöksiä suomen kontekstissa.

Tutkimusprosessini tarkoituksena oli saada luotua kokonaiskuvaa siitä, miten lapsen luovuuden ja itseilmaisun käyttö toteutuu koulumaailmassa ja kuinka aihetta on käsitelty tutkimuksissa sekä millaisia tuloksia näistä tutkimuksista on saatu. Työskentelyssäni olen perehtynyt edellä mainittuihin osa-alueisiin, ja olen luonut tarpeeksi kattavan näkemyksen tutkimusaiheestani, jotta voin vastata tutkimuskysymyksiini: *Mitä on itseilmaisuus alakoulun kuvataiteessa?* ja *Miten opetussuunnitelma tukee itseilmaisun toteutumista?*

Kuten Räsänen (2008) toteaa, yhtenä ilmiönä kuvataidetunnilla tulisi näkyä oppilaan ilmaisua omista tunteista, havainnoista ja mielipiteistä. Koulun kuvataiteessa tämä itseilmaisuus perustuu pitkälti opetussuunnitelman ohjeistuksiin. Opetussuunnitelma ottaa huomioon lasten omat kuvakulttuurit niin oppisisältöjen, tavoitteiden ja arvioinnin osalta. Opetussuunnitelmassa mainittuihin kuvallisen ilmaisun tavoitteisiin tulisikin pyrkiä monin eri keinoin. Tärkeänä osana tavoitteisiin pääsyä pidetään lapsen ja opettajan välisen työskentelyn saumattomuutta. Yhteisymmärrys opettajan ja lapsen välisessä kanssakäynnissä osoittautuukin tärkeäksi, sillä onnistuessaan opettajan antama tuki ruokkii lapsen uskallusta itseilmaisuun, kun taas suhteen jäädessä heikoksi vaikutus voi olla päinvastainen.

Opetussuunnitelmien laadinnassa tutkimustiedolla on näkyvä rooli. Esimerkiksi kasvatustieteellinen tutkimus määrittää opetuksen suuntaa ja samalla myös itseilmaisun roolin vahvuutta kuvataideopetuksessa. Opetussuunnitelma peilaakin sen hetkistä yhteiskuntaa ja tämän vuoksi opetuksessa korostuu ne osa-alueet, jotka koetaan yhteiskunnallisesti tärkeiksi. Myös kasvatuksessa pinnalla olevat trendit, opettajien ammattitaito ja opettajien erilaiset taidekäsitteet tuovat oman vaikutuksensa siihen, millaiseksi alakoulun kuvataideopetus rakentuu.

Opettajien ja koulujen rooli onkin noussut tärkeäksi sillä, vaikka Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) huomioi lasten kuvallisen ilmaisun, niin samalla se antaa runsaasti tulkinnanvaraa siihen, kuinka sisältöjä lähdetään toteuttamaan. Kun opetuksen toteutuminen on koulusta ja opettajasta riippuvaa, on hyvin mahdollista, että osalle lapsista ei tarjoudu mahdollisuutta itseilmaisulle koulun kuvataidetunneilla. Kynnyskysymykseksi nouseekin se, kuinka hyvin oppilaslähtöisyyttä käytännössä toteutetaan. Haanstran (2010) tutkimus osoitti mahdolliseksi sen, että opettajakohtaisesti voi olla suuriakin eroja sen suhteen, kuinka hyvin lasten omat kuvakulttuurit sisällytetään opetukseen. On kuitenkin otettava huomioon se, että kyseinen tutkimus sijoittui alankomaalaiseen koulukontekstiin, joten tutkimustuloksia ei voi täysin heijastaa sellaisenaan suomalaiseen kouluun.

Itseilmaisun toteutuminen ei ole itsestään selvää senkään vuoksi, että kuvataideopetuksessa harjoitellaan niin ilmaisua, tietoa kuin teknisiä taitoja. Opettaja joutuukin työssään tasapainottelemaan sen välillä, milloin oppilaille annetaan vapaus toteuttaa itseään ja milloin opettaja asettaa reunaehdot työskentelyyn. Silloin, kun reunaehdot asetetaan esimerkiksi aihealueen tai käytettävissä olevien materiaalien muodossa, on tämä pois oppilaan omasta päätöksenteosta. Tällaiset rajaavat päätökset vähentävät välttämättä lapsen itseilmaisun toteutumista sillä hetkellä. Toisaalta kuvataiteellisen ymmärryksen kokonaisvaltainen kehittäminen antaa lapselle lisää keinoja toteuttaa omaa ilmaisuaan.

Kaiken kaikkiaan tutkimukseni pohjalta voi todeta, että lapsen kuvallisessa tuottamisessa luovalla itseilmaisulla on oma tärkeä paikkansa. Lapsi tarvitsee mahdollisuuksia oman ajattelun ilmaisemiseen, sillä lasten sosiokulttuurinen maailma sisältää runsaasti eri aiheita ja asioita, jotka lapsi kokee itselleen tärkeäksi ja joita lapsi haluaa ilmentää tehdessään taidetta. Lapsesta lähtevän ilmaisun tärkeys tunnistetaan selkeästi kasvatustieteellisissä piireissä ja tätä ajatusta on saatu siirrettyä opetussuunnitelmaankin asti.

Vaikka opetussuunnitelma mahdollistaa kaiken tämän näennäisesti, niin mielestäni aihetta pitäisi tutkia enemmän opetuksen kentällä, sillä yksittäiset opettajat ovat kuitenkin niitä, jotka tulkitsevat opetussuunnitelmaa haluamallaan tavalla. Voisinkin jatkaa aiheen tutkimista pro gradu -tutkielmassani, ja ottaa näkökulmaksi alakoulun opettajien näkemykset lasten omaehtoisen ilmaisun toteutumisesta koulun kuvataidetunneilla. Tällöin pystyisi selvittämään sitä, kuinka hyvin opetussuunnitelmassa ja kasvatusalan tutkimuksissa esiintyvä teksti, ilmenee käytännössä opettajien toiminnassa.

Lähteet

- Aaltola, J. (2018). Filosofia, tiede, ymmärtäminen. Teoksessa: *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos). (s. 14–28). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Banaji, S., Burn, A and Buckingham, D. (2010). *The Rhetorics of Creativity: A Review of the Literature*. (2. uud. p.) Lontoo: Creativity, Culture and Education.
- Boden, M. A. (1994). What is creativity? Teoksessa M.A. Boden (1994). *Dimensions of creativity*. (75–118). Cambridge (MA): MIT Press.
- Burr, V. (2015). Social constructionism (3. uud. p.). New York: Routledge.
- Carlsson, I. & Smith, G. J. W. (2006) Creativity under the Northern lights – Perspectives from Scandinavia. Teoksessa J.C. Kaufman & R.J. (toim.), *The International Handbook of Creativity*. (s. 202–234). Cambridge University Press.
- Efland, A. D., Freedman, K. & Stuhr, P. (1998). *Postmoderni taidekasvatus : Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan*. (suom. V. Wuori). Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Griffiths, F. (2010). From scribble to story: making meaning from drawings. Teoksessa F. Griffiths. *Supporting children's creativity through music, dance, drama and art : Creative conversations in the early years*. (s. 60–68). Lontoo: Routledge.
- Gude, O. (2010). Playing, Creativity, Possibility. *Art Education*, 63(2), (s. 31–37).
- Haanstra, F. (2010). Self-Initiated Art Work and School Art. *International Journal of Art & Design Education*, 29(3), (s. 271-282).
- Haikarainen, P. & Kinnunen, K. (Huhtikuu 2019). Mihin kuvisopettajia tarvitaan, Marja Rastas? *Aalto University Magazine*, (24), 48–49. Haettu 31.8.2019 osoitteesta https://issuu.com/aaltouniversity/docs/aum_24_fi_web/48
- Kalina, C. J. & Powell, K. C. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education*, 130(2), 241–250.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2000). *Tunne itsesi, suomalainen*. Helsinki: WSOY

- Kovanen, T. (2019). *Musiikkikasvatus ja markkinahallinta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laitinen, S. (2006). Miksi kuvataidetta opetetaan koulussa ja mitä opettajan tulisi siitä tietää ja osata? Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.), *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä*. (s. 33–45). Helsinki: Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti (Vokke).
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1964). *Creative and mental growth*. (4. uud. p.) New York: Macmillan.
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 : Oppivelvollisille tarkoitetun opetussuunnitelman perusteet : Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet : Lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004)*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pohjakallio, P. (2005). *Miksi kuvista? : Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Pohjakallio, P. (2006). Puhetta taiteen paikasta koulussa – Taidekasvatuksen jatkuva perustelujen tarve. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.), *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä*. (s. 10–32). Helsinki: Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti (Vokke).
- Pääjoki, T. (1999). *Reittejä taidekasvatuksen kartalla : Taidekäsityksen merkityksistä taidekasvatusteksteissä*. Jyväskylä: Kampus kustannus.
- Richards, R. (2014). The Private and Public Worlds of Children's Spontaneous Art. *Studies in Art Education*, 55(2), 143–156.
- Runco, M. (2008). Creativity and education. *New Horizons in Education*, 56 (1)
- Räsänen, M. (2008). *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Räsänen, M. (2009). Taide, taito, tieto – ei kahta ilman kolmatta. Teoksessa Opetushallituksen taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijatyöryhmä (toim.), *Taide ja taito : kiinni elämässä! : TaiTai, taide- ja taitokasvatus*. (s. 28–39). Helsinki: Opetushallitus. Haettu 18.6. 2020

osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/taide-ja-taito-kiinni-elamassa>

- Räsänen, M. (2011). Kohtaavatko oppilaiden ja opettajien taidekäsitteet? Teoksessa: S. Laitinen & A. Hilmola (toim.), *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia*. (s. 115–127). Opetushallitus.
- Salminen, A. (1979). Mielikuvitus. Teoksessa I. Koskinen (toim.), *Pääjalkainen : Kuva ja havainto*. (s. 224–239). Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Salminen, A. (1981). Mitä taide opettaa. Teoksessa I. Koskinen (toim.), *Pääjalkainen : Kuva ja havainto*. (s. 182–191). Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Salminen, A. (1986). Mitä uniikkia kuvaamataidossa. Teoksessa I. Koskinen (toim.), *Pääjalkainen : Kuva ja havainto*. (s. 244–263). Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Salminen, A. (1988). Lapsuuden kuvataide. Teoksessa I. Koskinen (toim.), *Pääjalkainen : Kuva ja havainto*. (s. 52–63). Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopisto. Haettu 15.7.2019 osoitteesta https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Sava, I. (1993). Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen (toim.), *Taiteen perusopetuksen käsikirja*. (s. 15–43). Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Selkrig, M. (2018). Connections teachers make between creativity and arts learning. *Educational Research*, 60(4), 478–493.
- Starko, A. J. (2010). *Creativity in the classroom : schools of curious delight*. (4. uud. p.) New York: Routledge.
- Sternberg, R. J. (2006). Introduction. Teoksessa J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (toim.), *The International Handbook of Creativity*. (s. 1–9). Cambridge University Press.
- Suominen, A. (2019). Selvitys taiteen perusopetuksen rahoitusjärjestelmän uudistamistarpeista taiteen perusopetuksen saatavuuden turvaamiseksi sekä rahoitusjärjestelmän selkeyttämiseksi ja ajantasaistamiseksi. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:27*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Tuominen-Halomo, A. (11.12.2016). Vuoden kuvataidekasvattaja: ”Käsillä tekeminen on tärkeä vastapaino hektiselle maailmalle”. *Helsingin uutiset*. Haettu 30.8.2019 osoitteesta

<https://www.helsinginuutiset.fi/artikkeli/464025-vuoden-kuvataidekasvattaja-kasilla-tekeminen-on-tarkea-vastapaino-hektiselle>

Uusikylä, K. (2012). *Luovuus kuuluu kaikille*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

von Glasersfeld, E. (1989). Cognition, construction of knowledge, and teaching. *Synthese*. 80, 121–140.

Vygotsky, L. S. (1978). Tool and symbol in child development. Teoksessa M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (toim.), *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Wolk, S. (2008). Joy in school. *Educational leadership*. 66(1), 8–15.
<http://web.a.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=8c89adc0-261b-48d3-9364-b4a8592dfca4%40sessionmgr4008>